



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES

Curso de Psicologia

**“POUCAS PALAVRAS SOBRE O GRANDE SIGNIFICADO DA
BRINCADEIRA NA VIDA DA MENINA ANA”**

Luciana Guerra Windmöller

**Brasília-DF
junho/2012**

Luciana Guerra Windmöller

**“POUCAS PALAVRAS SOBRE O GRANDE SIGNIFICADO DA
BRINCADEIRA NA VIDA DA MENINA ANA”**

Monografia apresentada ao Centro
Universitário de Brasília como requisito
básico para a obtenção do grau de
Psicólogo da Faculdade de Ciências da
Educação e Saúde.

Professoras orientadoras: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

Brasília, junho/2012



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES

Curso de Psicologia

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

A Menção Final obtida foi:

Brasília, junho/2012

Dedico este estudo à menina Ana que com sua
necessidade de ser livre na presença do adulto,
criou as mais belas e engraçadas histórias
na tentativa de vivenciar momentos de “liberdade”,
onde conseguiu satisfazer seus desejos.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar ânimo e recursos para concluir esse estudo que encerra uma importante etapa de minha vida.

Agradeço a minha tia Leandra pelo constante apoio.

Às minhas irmãs, Ana Karla e Ana Karolina, pelo carinho.

À minha sobrinha Sofia com quem tive agradáveis conversas sobre os meus atendimentos.

Ao meu sobrinho Leonardo com quem pude vivenciar experiências que me fizeram pensar que criança dá trabalho mesmo!

À minha mãe que se esforçou para compreender os momentos em que abri mão de sua presença para estudar e escrever.

Ao meu esposo Felipe pelo constante carinho e apoio. Pelas discussões sobre a tendência das ciências médica e psicológica em padronizar o comportamento humano, medicalizando as pessoas e por compartilhar saberes sobre a construção social do preconceito contra algumas minorias. Foram verdadeiros encontros, à moda Buberiana!

Às minhas queridas orientadoras Zoia Prestes e Elizabeth Tunes por estarem abertas ao diálogo. À Zoia pela preocupação e pelo compromisso de continuar me orientando, mesmo depois de mudar de cidade. À Elizabeth por ter compartilhado saberes, proporcionando preciosos momentos de discussão.

Aos meus colegas pelos momentos prazerosos e árduos pelos quais passamos durante a graduação. Destaco Melissa, Josi, Zélia, Gilda, Tamara, Fran, Leilane, Ana Paula, Pádua, Marco, Fábio, e Alexandre.

E, em especial, à menina Ana que dividiu comigo uma parte de sua história.

Muito obrigada!

Como é por dentro outra pessoa?

“Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Como que não há comunicação possível
Com que não há verdadeiro entendimento
Nada sabemos da alma
Senão da nossa
As dos outros são olhares
São gestos, são palavras
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo”.

Fernando Pessoa

Resumo

Realizou-se o estudo de Ana, uma criança de 4 anos. Os encontros foram realizados em contexto institucional, tratou-se de um atendimento psicoterápico em contexto clínico. O objetivo do estudo foi observar e interagir com a menina para tentar identificar a gênese de uma queixa de ansiedade. As situações significativas de cada encontro foram transformadas em narrativas interpretativas que posteriormente foram analisadas à luz de algumas perspectivas teóricas. Com isso, foi possível estabelecer algumas relações entre as ações de Ana e o que a literatura apontava a respeito. Contudo, optou-se por não estabelecer relações diretas, mas sim interpretações e suposições a respeito das ações dela. Nesse sentido, preservou-se o limite entre o conhecimento produzido e o modo como Ana se relacionava com as pessoas, que não poderia ser reduzido ao que foi escrito neste estudo. Observou-se a presença de atividade exploratória e de brincadeira de faz de conta nas ações de Ana. Analisando a relação dela com sua família, verificou-se que tem pouco contato com o pai, sendo a mãe sua principal figura de apego. Ana demonstrou que regulava seu comportamento de acordo com a vontade da mãe que, pelo que pôde ser observado, pareceu que educava a filha tentando atender a expectativas sociais. Levantou-se a hipótese de que para lidar com essa situação, Ana brincou. Pôde-se observar que a brincadeira de faz de conta era uma forma de ela conciliar seu desejo com o desejo da mãe. Discutiu-se, com base em Lev Semenovitch Vigotski, que a brincadeira de faz de conta predomina em uma determinada época da infância, onde a criança já consegue adiar sua necessidade de satisfação imediata. Nesse sentido, essa atividade pareceu ter proporcionado experiências nas quais Ana pôde satisfazer suas necessidades. Foi possível, então, supor que a gênese de sua ansiedade estava na relação com a mãe. A brincadeira de faz de conta, portanto, foi interpretada como a forma que a menina encontrou para vivenciar momentos de liberdade com outra pessoa, o que pareceu não ser permitido quando ela estava com a mãe.

Palavras-chave: Vínculo. Ansiedade. Brincadeira.

Abstract

We carried out the study of Ana, a child of 4 years. The meetings were conducted in an institutional context, it was a psychotherapy in clinical context. The aim of this study was to observe and interact with the girl to try to identify the genesis of a complaint of anxiety. The significant situations of each meeting were transformed into interpretive narratives that were subsequently analyzed in the light of some theoretical perspectives. Thus, it was possible to establish some relations between the actions of Ana and the literature pointed to it. However, we chose not to establish direct relations, but interpretations and assumptions about her actions. In this sense, we kept the boundary between the knowledge produced and how Ana was related to people who could not be reduced to what was written in this study. We observed the presence of exploratory and play make-believe in the actions of Ana analyzing her relationship with her family, it was found that has little contact with his father, the mother being their primary attachment figure. Ana showed that regulate their behavior according to the will of the mother, so it could be observed, seemed to raise her daughter trying to meet societal expectations. Raised the hypothesis that to deal with this situation, Ana joked. It was observed that the play make-believe was a way for her to reconcile her desire with the desire of the mother. It has been argued, based on Lev Semenovitch Vygotsky who play make-believe prevails in a certain period of childhood, where the child is already able to postpone their need for instant gratification. Accordingly, this activity appeared to have provided experiences in which Ana could meet your needs. It was then possible to assume that the genesis of his anxiety was the relationship with the mother. Play make-believe, therefore, was interpreted as the way the girl found to experience moments of freedom with another person, which seemed not to be allowed when she was with her mother.

Keywords: Link. Anxiety. Play

Sumário

Prefácio.....	9
Introdução.....	11
O caminho escolhido.....	14
O começo da pesquisa.....	17
Ano de 2011.....	17
Fatos iniciais do ano de 2012	20
Suas brincadeiras.....	21
A brincadeira exploratória e o sentido do brincar.....	21
A brincadeira de faz de conta como atividade guia.....	24
Seu mundo.....	31
Pessoas e coisas.....	31
Seu controle do comportamento.....	40
Os dados objetivos.....	40
Algumas palavras sobre a magia.....	43
Seu modo de ser.....	45
Considerações finais.....	49
Possibilidades.....	52
Referências Bibliográficas.....	53
Anexo I.....	55
Anexo II.....	59

Prefácio

Quando encontrei Ana pela primeira vez, me assustei com o fato de uma criança tão pequena ter sido levada a uma instituição para fazer uma avaliação psicológica. Pois bem, o susto não foi só meu, mas também de minhas colegas e professora de estágio. O que uma criança tão pequena estaria aprontando? Com ironia, pensamos: será que era porque ela queria brincar, correr, bagunçar e não conseguia parar quieta um minuto? Será possível que agora as crianças tenham que permanecer caladas e quietas?

Nos primeiros encontros que tive com ela percebi que era uma criança alegre e bastante comunicativa. Pelos relatos da mãe, obtive informações que me permitiram supor que o seu desenvolvimento até então era típico. Não apliquei testes psicológicos formais, pois não faziam sentido para uma criança tão pequena. No entanto, pude observar que predominou a brincadeira exploratória nas ações de Ana. Ainda muito agarrada aos objetos, ela pediu diversas vezes para levá-los para casa. Observei que ela não gostou muito de brincar com materiais que pudessem sujá-la. Foi possível perceber que o incômodo era também da mãe. Ao final dos encontros, Ana organizava os objetos sem que eu precisasse solicitar. Ela chegava sempre arrumada e limpa!

A queixa da mãe referia-se ao fato de a menina ser ansiosa. Pela sua fala, compreendi que estava bastante preocupada e incomodada com o fato de que Ana não conseguia esperar para fazer o dever de casa no dia seguinte, por exemplo. Necessitava chegar da escola e fazê-lo, imediatamente. Conversando com o pai, pude perceber que não era tão participativo na rotina de Ana. Explicou que não via problemas na filha e que achava sua rotina muito rígida. Contou que a mãe não permitia que a menina se sujasse. Enfatizou que quando passeava com ela deixava-a brincar à vontade.

Em relação à queixa da mãe, observei apenas que Ana incomodou-se quando se sujou com tinta. Com base nesses encontros e relatos, suspeitei que a ansiedade da menina estivesse relacionada a possíveis excessos de cobrança da mãe. Nesse sentido, encaminhei Ana para mais seis meses de acompanhamento, pois achei importante incentivá-la a brincar livremente.

Quando iniciei meu último estágio, lá estava Ana. Receptiva como sempre, ela interagiu comigo de outra forma. Predominou a interpretação de papéis, ela demonstrou muita imaginação! Pelas conversas que tive com a mãe, bem como a repetição de suas reclamações, pelos encontros com a menina e pela conversa que tive com sua professora, fui tecendo algumas inferências que me permitiram supor que na verdade a ansiedade era da mãe, por não conseguir controlar o tempo todo as ações da filha. O leitor poderá [ou não] concordar comigo que Ana mostrou-se bastante obediente e submissa às ordens da mãe! A ansiedade dela talvez fosse a tensão para tentar conciliar seus desejos com os desejos da mãe...

Introdução

Meu interesse pela Psicologia do desenvolvimento surgiu quando eu ainda cursava algumas disciplinas teóricas na graduação do curso de Psicologia. Realizei alguns trabalhos em escolas de educação infantil e adorava ouvir as crianças conversando e brincando. Lembro-me que, em uma escola específica, enquanto a professora e sua auxiliar corriam de um lado para outro tentando controlar as crianças e cumprir as tarefas planejadas para aquele dia, eu ficava observando como elas interagiam e como era grande a necessidade delas de brincar. Sem fazer nenhuma crítica direta à escola, se bem que caberia, dada a pouca importância que a maioria das escolas dá à atividade de brincadeira, o fato era que, paralelamente às experiências que tive, comecei a ler e me interessar por Vigotski.

Vigotski foi um dos criadores da teoria histórico-cultural e desenvolveu estudos em diferentes áreas do conhecimento, principalmente na área da Psicologia. Ele escreveu, durante os poucos anos de sua vida, e dentre os diversos temas abordados está a brincadeira de faz de conta. A importância que deu a essa atividade me chamou a atenção e por isso decidi que esse seria o tema da minha monografia.

Vigotski aponta que a brincadeira de faz de conta é uma atividade exercida por crianças em idade pré-escolar e que se configura como uma atividade guia, já que tem maior repercussão no desenvolvimento psíquico da criança, num dado período. Além disso, enfatiza que a brincadeira é o espaço em que a criança pode atuar com liberdade sem ser cerceada pelo adulto. Mas, ao mesmo tempo, na situação da brincadeira há regras e, nesse caso, para brincar, a criança precisa segui-las, educando, assim, a própria vontade.

Foi baseada nessa ideia geral, discutida por Vigotski, que decidi investigar sobre o papel do psicólogo clínico na atuação com crianças. A ideia inicial foi: poderá o psicólogo, na interação com a criança, favorecer o surgimento da brincadeira de faz de conta? Dito de outro modo, é possível que um psicoterapeuta, atendendo uma criança que foi levada pelos pais a fazer psicoterapia em

contexto clínico, possa facilitar o surgimento desse tipo de brincadeira?

Após algumas reflexões, optei por certas mudanças na pesquisa. Em primeiro lugar, porque a brincadeira de faz de conta é um acontecimento, e nem sempre a criança vai ao consultório de um Psicólogo porque tem vontade. Na maioria das vezes, são os pais que decidem e a criança, ou vai obrigada ou vai sem saber direito o que está acontecendo. Desse modo, a brincadeira de faz de conta poderia simplesmente não acontecer e o objetivo maior da pesquisa não seria alcançado. Em segundo lugar, a lógica da pesquisa seguia uma perspectiva puramente indutiva, ou seja, pela observação empírica seriam feitas inferências para confirmar as reflexões teóricas feitas por Vigotski. Blackburn (1997) faz uma reflexão interessante ao escrever sobre o conceito filosófico de indução

[...] No entanto, o problema fundamental permanece, porque qualquer experiência nos mostra apenas acontecimentos que ocorrem numa parte muito restrita da vasta ordem espacial e temporal a que dizem respeito muitas das coisas em que acreditamos[...] (Blackburn, p. 202)

Decidi, então, realizar um estudo de caso à moda luriana. Alexander R. Luria foi um grande pesquisador. No livro *A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória* (2006) relatou o caso de um homem que possuía uma memória excepcional. Apesar de amplo conhecimento e anos de estudo sobre a memória humana, Luria não se limitou a descrever somente o funcionamento e o tipo de memória que o homem possuía. Interessou-se muito mais em conhecer a história e a rotina dele, ou seja, como vivia e lidava com sua grande memória, quais as características da sua personalidade e qual era seu estilo de vida. Luria preocupou-se em descrever o homem e não os aspectos da sua memória

Tal abordagem do estudo dos fenômenos psíquicos é pouco típica de uma psicologia científica, que lida geralmente com a sensação e a percepção, a atenção e a memória, o pensamento e a emoção, mas apenas raramente considera em que medida toda a estrutura da personalidade de um indivíduo pode depender do desenvolvimento de um desses traços da atividade psíquica. No entanto, essa abordagem [de perceber o homem na sua totalidade] vem sendo adotada há algum tempo. É o método aceito em medicina clínica, em que o médico sério nunca está interessado apenas no desenrolar da doença que está estudando naquele momento, mas tenta determinar que efeitos o distúrbio de um dado processo exerce sobre outros processos orgânicos; como as mudanças nestes últimos (que, em última instância, têm uma causa primeira) alteram a atividade de todo o organismo, produzindo assim o quadro geral da doença, que a medicina costuma chamar de síndrome. (Luria, 2006, p. 4)

Resolvi, então, inspirar-me em Luria e mudei a direção da minha pesquisa. Ao invés de

confirmar, por meio dos dados empíricos, a discussão teórica de Vigotski sobre a brincadeira de faz de conta, resolvi fazer o inverso. Realizei um estudo com base em algumas perspectivas teóricas, incluindo a de Vigotski, que me auxiliaram na reflexão dos fenômenos observados.

Luria (2006) propôs uma Psicologia mais concreta quando, a partir de suas observações, estabeleceu a relação entre o desenvolvimento e a personalidade do homem, ou seja, como o desenvolvimento, típico ou atípico, de uma determinada função psíquica pode influenciar o modo como o indivíduo existe no mundo.

Assim como fez Luria (2006) este trabalho dedicou-se ao estudo de *uma menina* e todas as suposições aqui descritas basearam-se no contato com ela, em conversas com o pai e a mãe, em observações dela em seu ambiente escolar e em algumas perspectivas teóricas que orientaram a realização do estudo.

O caminho escolhido

O objetivo desse estudo foi observar e interpretar as ações de Ana, uma criança de 4 anos, para tentar identificar a gênese de uma queixa de ansiedade.

Para a realização do estudo de caso, como enfatizei na introdução, optei por conhecer a menina, orientada por algumas perspectivas teóricas. Para alcançar o objetivo da pesquisa, determinei como princípio ético o diálogo e o respeito à alteridade de Ana. No decorrer da pesquisa, procurei estar aberta ao diálogo, tanto com Ana como com seus pares (pai, mãe, amigos da escola e professora).

Como metodologia de pesquisa, utilizei-me da dialógica de Martin Buber (2004) que discorre sobre dois tipos de relação do Eu no mundo: Eu-Tu e Eu-Isso. A visão de homem buberiana caracteriza que o ser, na sua totalidade, é entrelaçado pelos dois tipos de relação. Eu-Tu e Eu-Isso são duas polaridades necessárias que permeiam a relação do eu com um outro. No diálogo Eu-Tu, tanto o Eu como o Tu experimentam a vivência do presente (que não tem uma lógica temporal e espacial), sendo, portanto, um acontecimento inenarrável.

Não menos importante é a relação Eu-Isso que pode ser traduzida, objetivada com palavras. Buber explicou que falar e/ou escrever sobre alguém caracteriza-se como uma relação Eu-Isso, pois o Eu que fala coloca o Isso como objeto de sua experiência

Primeiramente o conhecimento: é na contemplação de um face-a-face, que o ser se revela a quem o quer conhecer. O que o homem viu pode considerá-lo como um objeto, compará-lo com outros objetos, ordenar objetivamente, porque nada pode ser integrado na soma de conhecimento, senão na qualidade de um Isso. Na contemplação, porém, não se tratava de coisas entre coisas, de um processo entre processos, era exclusivamente a presença. (Buber, 2004, p.77)

E é assim, no entrelaçamento desses dois tipos de relação, que Buber (2004) esclarece a impossibilidade de apreender o outro na sua totalidade. Pois, como é possível conhecer o que não pode ser expresso em palavras? Na verdade, só conhecemos em parte. Só conhecemos as palavras ditas e as ações expressas.

No papel de pesquisadora, apesar de estabelecer os princípios éticos do diálogo e do respeito

à alteridade na realização do meu estudo, não pude afirmar que a minha relação com Ana foi do tipo Eu-Tu, pois tinha um objetivo definido. No entanto, as palavras e as atitudes de Ana, assim como as minhas, permitiram-me supor que houve a formação de um vínculo recíproco.

Os encontros com Ana aconteceram uma vez por semana, tendo duração de 50 minutos e foram realizados em uma instituição, Cenfor (Centro de Formação de Psicólogos do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB). Ana foi atendida por mim em dois momentos: em 2011, em um estágio de Avaliação Psicológica e em 2012, em um estágio de Psicoterapia Infantil, ambos com um viés clínico.

Os encontros não foram planejados para proporcionar maior liberdade de ação e expressão de Ana. No primeiro momento, realizei uma entrevista inicial com a mãe, com base num roteiro (anamnese, Anexo I). Após um período de contato com Ana, conversei com o pai e novamente com a mãe, para tentar compreender a relação da criança com seus pais. No segundo momento, observei e interagi com Ana, conversei em alguns momentos com sua mãe e fui até a escola dela para conversar com sua professora e observá-la em outro contexto.

Foi extraído de cada encontro situações que me permitiram realizar algum tipo de inferência em relação à queixa de ansiedade que a mãe de Ana relatou. Os dados obtidos foram transformados em narrativas interpretativas que não foram dispostas nesse estudo segundo a ordem em que os encontros aconteceram. Para a objetivação do estudo, optou-se por separar as narrativas interpretativas por temas que foram articulados com algumas perspectivas teóricas. Essa organização deu origem à criação dos capítulos deste estudo.

Toda pesquisa aponta para a descrição conceitual do fenômeno ao qual se observa. Bartholo (2001) criou o conceito de Isso discursivo¹ para revelar a possibilidade das experiências serem traduzidas em conceitos

Sem dúvida, Buber não hesitaria em permitir que falássemos hoje sobre ele e sobre seu pensamento. Ele mesmo teve que fazer isso quando, apoiado na palavra escrita, objetivou as vivências da relação Eu-Tu num

¹ Bartholo (2001) criou esse conceito para diferenciar a relação **estar com** que pressupõe a experiência e **falar de** (Isso discursivo) que implica na descrição pela palavra da experiência vivenciada.

Isso discursivo. (Bartholo, 2001, p. 12).

Caracteriza-se uma pesquisa como o modo pelo qual o pesquisador se relacionou com o mundo, cuja palavra-princípio² foi a relação Eu-Isso com seu objeto de pesquisa. O anseio pela descoberta poderia ser um dos fatores que motivou uma pessoa a fazer uma pesquisa. Ao fazê-la, a realidade tornou-se um recorte que orientou a ação humana em relação aos fenômenos observados.

Portanto, o olhar buberiano permitiu que eu fizesse apenas suposições em relação às ações de Ana e o modo como ela se relacionava com seus pares. Sua história e sua vida, de modo algum, reduzia-se ao que foi escrito neste estudo. No entanto, ao escrever sobre Ana, privilegiei **o uso de seu nome**, ainda que seja fictício, **ao invés de menina ou criança**, para que o leitor, ao final da leitura, saiba de quem se falou.

Sem desqualificar a relação Eu-Isso, Buber (2004) critica a predominância dessa palavra princípio porque há uma tendência de tratarmos o conhecimento como “aquilo que existe”

Estes [os homens, sem interesse pelo contato com o novo], porém, indiferentes e incapazes para tal contato vivo que lhes abriria o mundo, estão bem informados. Eles aprisionam a pessoa na história, e seus ensinamentos nas bibliotecas; eles codificaram indiferentemente o cumprimento ou a violação das leis, e são prodígios na auto-veneração ou mesmo na auto-adoração sempre bem camuflada com psicologia, como é próprio do homem moderno. Oh! Semblante solitário como um astro na escuridão. Oh! Dedo vivo colocado sobre uma frente insensível.

Oh! ruídos de passos cambaleantes. (Buber, 2004, p. 79)

A palavra-princípio Eu-Isso não tem nada mal em si porque a matéria não tem nada de mal em si mesma. O que existe de mal é o fato da matéria pretender ser aquilo que existe. Se o homem permitir, o mundo do Isso, no seu contínuo crescimento, o invade e seu próprio Eu perde a sua atualidade, até que o pesadelo sobre ele e o fantasma no seu interior susurram um ao outro confessando sua perdição. (Buber, 2004, p. 81)

A ética buberiana refere-se, portanto, à experiência do limite: **falar com** é diferente de **falar de**. A intencionalidade de um estudo como esse não ultrapassou a relação entre as pessoas, sob pena de aprisionar o homem ao mundo do Isso (Bartholo e Tunes, 2004).

² Na tradução do Alemão para o Português pode-se compreender **palavra-princípio** como **fundamento**.

O começo da pesquisa

Esse capítulo destinou-se à descrição e discussão dos dois momentos em que estive em contato com Ana: o que foi relatado por algumas pessoas e o que pude observar.

Ano de 2011

Tive o primeiro contato em março de 2011, na realização do primeiro estágio em Psicologia com o qual me deparei. Segundo a mãe, Ana, que tinha 3 anos, na época foi encaminhada para atendimento psicológico, como sugestão da professora, pois apresentava certa ansiedade³ em sala. Segundo o relato da professora, Ana tinha pressa em realizar todas as tarefas e não conseguia esperar todos os colegas para iniciar outra atividade. De certo modo, percebi, pela fala da mãe, que a pressa dela deixava a professora preocupada com o possível progresso do sintoma e as implicações que isso poderia ter futuramente.

Ficou claro que a sugestão de psicoterapia para Ana revelou a dificuldade da professora em administrar as especificidades da criança. Em relação a essas especificidades, cabe comentar que Vigotski (2003) caracteriza a infância como um período crítico em que surgem dúvidas e impasses tanto para o educador como para o educando:

É claro para todos que, quanto mais intensa for essa sensação de incômodo que representa o primeiro impulso para o movimento da psique, mais intenso será esse movimento; por isso, a educação e a criação sempre são trágicas, porque partem do “desconforto” e do infortúnio, da falta de harmonia. A biologia não conhece a teleologia. O mundo não se desenvolve com um propósito racional particular. Precisamente, a infância é a etapa natural da educação porque se trata de uma etapa de enorme matiz trágico, de falta de harmonia e de correspondência entre o organismo e o ambiente. (Vigotski, 2003, p. 303)

Desse ponto de vista, foi possível supor que a professora pudesse ter negligenciado as necessidades de Ana quando transferiu o que era de sua responsabilidade para um Psicólogo. Não tive a oportunidade de conhecer a professora, mas ficou claro que ela não se implicou no processo,

³ Utilizei essa palavra porque foi dita pela mãe e é amplamente utilizada no senso comum. Contudo, dizer que uma criança é ansiosa não explica coisa alguma [é, na verdade, uma tautologia], apenas a enquadra num certo grau de patologia como se suas expressões não fossem “normais” para a idade.

preocupou-se apenas em apontar para a mãe que o excesso de produtividade de Ana estava influenciando na dinâmica do grupo.

Ao mesmo tempo, a culpabilização da professora não foi o foco da discussão, pois a institucionalização da educação exige do professor a preocupação com o ritmo e o andamento das atividades previamente estabelecidas por meio de um currículo (Illich, 1984). Nesse caso, o professor dirige sua ação para o cumprimento do que lhe foi exigido e não para as necessidades da criança. Foi necessário, então, distinguir educação de escolaridade (Illich, 1984). A primeira refere-se à intenção humana do professor de vivenciar junto toda a amargura da infância, em que o incentivo do educador pode impulsionar o educando a superar seus infortúnios (Illich, 1984; Vigotski, 2003). O segundo refere-se “à estrutura invariável da escola que está sempre além do controle do professor” (Illich, 1984, p. 122) e nada tem a ver com a primeira concepção.

No segundo encontro, a mãe apresentou a ficha de avaliação que a professora utilizava para avaliar as crianças (Anexo II). O documento apontava para o que a criança já realizava sozinha. A professora marcava, então, “Sim”, “Não” ou “às vezes” para cada critério, segundo o que foi observado em cada criança. No caso de Ana, o único critério avaliado pela professora como “às vezes” referiu-se à “concentração ao realizar as atividades”. Nos outros, a menina obteve avaliação positiva em relação ao seu comportamento e relacionamento com os colegas.

Do ponto de vista do desenvolvimento de Ana, marcar que às vezes a criança se concentrou na realização das atividades não esclareceu nada, apenas confirmou que a escola de fato não educa, conforme aponta Illich (1984). Desse modo, teria sido importante ir até à escola para ouvir mais precisamente da professora a sua percepção em relação a Ana, pois o formulário mostrou-se insuficiente para o estudo da menina.

Mesmo assim, a mãe confirmou o relato da professora. Contou que, em casa, a filha demonstrava dificuldade em esperar para ser atendida, necessitava que suas vontades fossem satisfeitas, imediatamente. Quando não era atendida na hora ou da forma que esperava, manifestava

agitação e ansiedade. A mãe relatou, ainda, que Ana era muito sentimental.

Realizando anamnese com a mãe, verifiquei que o desenvolvimento da criança foi típico: as condições gerais ao nascer (nascimento a termo, estado geral: cor, choro, pulso, reflexo de sucção), o desenvolvimento psicomotor (controle da cabeça, manipulação de objetos, revirar-se, sentar sem apoio, engatinhar, firmar-se em pé, identificar as partes do próprio corpo), os primeiros passos e a fala ocorreram na idade esperada.

A mãe contou, também, que a rotina de Ana era: acordar cedo, assistir ao desenho preferido, “Patati patatá”, e brincar a manhã toda. Estudava à tarde e ia para a escola de transporte escolar. Ao indagar sobre a alimentação de Ana, a mãe disse que ela resistia a alimentos saudáveis, adorava e comia muito doce.

Solicitei uma conversa com o pai de Ana. Ele enfatizou que a rotina da filha era muito rígida, era proibida pela mãe de andar descalça e de se sujar. Por causa disso, o pai explicou que quando saía com Ana permitia que ela brincasse e se sujasse à vontade. Explicou, também, que não se preocupava em impor regras, pois a filha já era muito cobrada pela mãe, apenas deixava ela ser criança.

Ao finalizar a avaliação, tendo por base as observações e conversas com o pai e a mãe, Ana se revelou uma criança alegre, ativa, comunicativa e muito inteligente. Sua coordenação global dinâmica e equilíbrio estático estavam dentro da normalidade. Na época percebi que ela explorou, exageradamente, o ambiente, predominando a brincadeira exploratória como principal modo de interação. Com base nos nossos encontros, inferi que as reclamações, tanto da professora como da mãe, poderiam estar relacionadas com a necessidade, típica da primeira infância, que Ana apresentou em satisfazer, imediatamente, suas vontades quando brincou comigo.

Chamou a minha atenção o incômodo dela ao realizar atividades com tinta ou materiais similares, ficava preocupada em se sujar. Observei que a preocupação era também da mãe que, ao final desses encontros, levou a filha ao banheiro para se lavar. Dentre as principais orientações,

sugeri ao pai e à mãe que deixassem Ana brincar livremente em parquinhos com areia e com materiais úmidos (tinta, argila, cola, grude, etc.) que lhe despertassem o interesse. Também indiquei que fizesse psicoterapia por mais alguns meses para que fosse mais estimulada a brincar e se sujar.

Fatos iniciais do ano de 2012

O segundo momento deste estudo ocorreu no início de meu último estágio em psicoterapia infantil que coincidiu com a elaboração de minha monografia de final de curso. A mãe relatou que Ana mudou de escola e que a nova professora não tinha queixas da menina. Diferentemente, esta demonstrava certa insatisfação com a professora, que solicitava aos alunos que a chamasse pelo nome. Essa solicitação lhe causava um certo estranhamento, pois tinha o costume de chamar sua professora anterior de tia. A mãe enfatizou que não observou melhora nos comportamentos ansiosos de Ana e disse que ela ainda acordava de madrugada querendo realizar tarefas escolares; quando não satisfeita, demonstrava sentimentalismo exacerbado. As principais atividades da criança eram frequentar a escola pela manhã e fazer balé à tarde. Falava ao telefone com o pai e o encontrava em alguns finais de semana.

Suas brincadeiras

Desde o primeiro contato, ocorrido em 2011, Ana mostrou-se sempre muito receptiva e carinhosa comigo. Tentou, de diversas maneiras, chamar a minha atenção: chegava sempre muito alegre, me abraçava, beijava; em quase todos os encontros pediu permissão para levar algum brinquedo para casa. Percebi que, em nossos encontros, ficou muito à vontade, inclusive para propor brincadeiras, dirigi-las e me convidar para brincar. Neste capítulo são apresentados os relatos e a discussão de alguns episódios que ocorreram em nossos encontros, destacando principalmente momentos de brincadeira que foram conduzidos por ela.

A brincadeira exploratória e o sentido do brincar

No primeiro contato que tive com Ana, em 2011, ficou clara a predominância da brincadeira exploratória. Nos momentos livres, ela até chegou a propor a brincadeira de “casinha”, mas apegava-se aos objetos para concretizar sua brincadeira. Interessava-lhe nomear os brinquedos; também não aceitava atribuir outros significados aos objetos.

No segundo momento, em 2012, apareceram diferenças significativas em relação ao desenvolvimento da brincadeira. *No primeiro encontro, Ana entrou na sala curiosa. Explorou o ambiente de maneira generalizada, sem selecionar nenhum brinquedo específico. Iniciou a montagem de um quebra-cabeça, mas desistiu e passou a manipular os objetos que estavam dentro de uma caixa.*

Suas ações exploratórias assemelharam-se à curiosidade de um bebê. A brincadeira exploratória tem sua origem na primeira infância⁴, quando, orientado pelo adulto, o bebê começa a

⁴ Vygotski (2006) define a primeira infância como uma fase inicial do desenvolvimento, compreendido até mais ou menos os 3 anos de idade.

manipular os objetos ampliando, assim, sua percepção de um nível micro e generalizado para um nível macro e seletivo⁵. Dito de outro modo, Elkonin (1998) faz uma descrição geral sobre o surgimento da brincadeira, apontando que, a partir do estímulo do adulto, a criança brinca de diferentes formas (explora, vê, pega e manipula os objetos) até chegar ao desenvolvimento da brincadeira de interpretar papéis quando a criança, já em idade pré-escolar, simula personagens da vida social. Nessa brincadeira, predomina a criação de situações imaginárias cada vez mais complexas, em que a criança vai ampliando o enredo e os personagens, ficando, também, mais seletiva na escolha dos objetos que farão parte da brincadeira.

Durante algum tempo, permaneci observando as ações exploratórias e o interesse de Ana em descobrir a funcionalidade dos objetos.

Com grande curiosidade, indagou-me: “O que eu faço com o barbante?”. Perguntei a ela o que poderia ser feito e, com grande empolgação, começou a testar possibilidades enrolando o barbante ao redor de uma espada de plástico. Viu que sua invenção não resultou em nenhum objeto significativo e deixou para lá.

Em seguida, em meio a uma infinidade de objetos, selecionou apenas objetos em miniatura que reproduzia objetos do mundo do adulto (mesinhas, cadeiras e um walk-talk). E com expressão alegre começou a nomear a funcionalidade real dos objetos. Ana demonstrou grande satisfação ao perceber que eu correspondia à sua tentativa de interagir. Percebi, com isso, que a situação criada pareceu ser apenas um pretexto para ela iniciar uma conversa comigo.

Ao mesmo tempo em que explorou, exageradamente, o ambiente, demonstrou também dispor de plena atenção quando algum objeto lhe despertava o interesse (normalmente, o interesse estava sempre atrelado à possibilidade de mostrar o que sabia fazer com o objeto).

Comecei a perceber a necessidade que tinha de compartilhar comigo seus conhecimentos e resolvi entrar na brincadeira de manipular objetos.

⁵ Vigotski e Luria (1996). Pode ser compreendido como a ampliação do desenvolvimento cultural da criança que inicia-se a partir do contato com o outro.

Por iniciativa própria, peguei um binóculo e fitei-a quando estava soltando bolinhas de sabão. Assim que percebeu a minha iniciativa de observá-la, soltou mais e mais bolinhas, riu e pulou. Depois, sugeriu a inversão, começou a me observar enquanto eu soltava bolinhas de sabão. Não mais do que 1 minuto depois manifestou-se com grande empolgação como se uma grande ideia fosse ser anunciada. Ana criou um cenário! Naquele momento nos teletransportamos para uma “floresta” e a brincadeira continuou por lá!

Ao me convidar para brincar na “floresta”, inferi que a brincadeira de observar pelo binóculo favoreceu a criação de uma situação imaginária, em que a criança saiu de uma simples exploração generalizada para uma situação específica, se dispondo a criar, na tentativa de interagir comigo.

Alguns autores discutem sobre a origem biológica do brincar (Vigotski e Luria, 1996; Tunes e Tunes, 2001). Como enfatizado anteriormente (Elkonin, 1996), é preciso o estímulo do adulto para o surgimento da brincadeira. Sabe-se, claramente, que o brincar possui suas bases inatas, pois é por meio da interação social que o indivíduo garante sua sobrevivência. Contudo, no bebê humano, o desenvolvimento dos reflexos inatos em formas culturais mais sofisticadas só ocorre se houver um motivo que incline a criança a estabelecer outras formas de contato com o meio.

Contudo, precisamente esses reflexos da laringe lançam os alicerces para “a maior descoberta da vida da criança” - para aquele momento em que a criança começa a compreender os sons e as combinações entre eles podem tomar o lugar de certos objetos; que, com sua ajuda, muita coisa pode ser conseguida; que, dizendo “am, am”, pode-se conseguir algo para comer, e dizendo “ma-ma”, pode-se chamar a mãe. (Vigotski e Luria, 1996, p. 209)

Podemos chamar de “gestos significativos”⁶ toda a intervenção do adulto que motiva a criança a imitá-lo. É importante destacar que, nesse sentido, a inclinação de Ana para brincar tinha suas bases inatas, mas também estava relacionada à necessidade dela de interação com outra pessoa. Se não forem estimuladas, as crianças tenderiam à inércia e/ou à repetição de atos anteriormente aprendidos (Elkonin, 1996).

⁶ Termo empregado por Luria (1996, pg. 197) para se referir “às pistas ou gestos significativos que um adulto, em geral a mãe, utiliza para chamar a atenção da criança para determinado objeto do ambiente ou brinquedo”.

Em outro momento, resistindo em sair da sala, Ana iniciou um diálogo. Perguntou algumas coisas a meu respeito e, quando se identificava com o que eu falava, fazia questão de explicitar, comentado “eu também gosto disso!” “meu nome também tem essa letra, deixa eu escrever para você ver”. Além de reconhecer a esperteza de Ana, pois iniciando uma conversa comigo ela adiou sua saída da sala, percebi, mais uma vez, a necessidade dela em estabelecer contato comigo. Tunes e Tunes (2001) enfatizam que o brincar na infância não é nada mais senão um pretexto para interagir com o outro e participar do mundo do adulto, aprender as coisas do adulto:

Na verdade, o que a criança quer não é o objeto em si mesmo, nem o brinquedo nem a brincadeira. Ela quer mesmo é estar junto ao adulto. Aceita o objeto como algo em que o adulto está imbricado; como se não houvesse uma linha demarcatória que os separasse. O interesse pelo objeto decorre do interesse pelo adulto. (Tunes e Tunes, 2001, p. 86)

A exploração exacerbada que Ana fez do ambiente levantou duas suspeitas: 1. a sua necessidade de revelar o que sabia para chamar a minha atenção e 2. a privação da possibilidade de brincar livremente em casa. Levantei a hipótese de que a necessidade de mexer em todos os brinquedos e objetos poderia estar relacionada ao fato de a mãe privá-la de um contato mais livre com o ambiente. Mesmo assim, decidi observar mais para amadurecer minha suspeita. Para observar Ana em outro contexto, programei uma ida à escola.

A brincadeira de faz de conta como atividade guia

Até agora foi discutida a origem e o motivo que inclinou Ana a brincar. Já ficou claro que, ao longo da primeira infância, a criança, na relação com outra pessoa, vai ampliando sua percepção e, com isso, surgem diferentes tipos de brincadeira.

Vygotski (2006) considera muito importante diferenciar a brincadeira de faz de conta⁷ entre as outras atividades infantis. A brincadeira de faz de conta é uma atividade própria da criança em

⁷ Há um equívoco na tradução para o espanhol da palavra russa “игра”. Em russo “игра” pode ser tanto *jogo* quanto *brincadeira* e, por isso, é de extrema importância compreender o contexto em que se utiliza a palavra para fazer a distinção entre as duas atividades que é feita por Vigotski em seus trabalhos.

idade pré-escolar (Vygotski, 2006) e não se confunde com a concepção ampla da brincadeira na infância. Apesar de, na primeira infância a criança manipular os objetos reproduzindo, muitas vezes, situações reais, ela não executa tal atividade elaborando situações fictícias e atribuindo propriedades de um objeto a outro. Somente no final da primeira infância é possível observar que as crianças combinam elementos de sua própria imaginação na atividade da brincadeira de faz de conta (Vygotski, 2006). Por exemplo, uma criança com menos de três anos pode manipular uma boneca, mas dificilmente se colocará no papel de mãe e a boneca no papel de filha. Além disso, é improvável que ela execute com outro objeto a mesma ação que realiza com a boneca, pois ainda não consegue atribuir a outros objetos o significado da boneca (Vygotski, 2006).

Alguns momentos de brincadeira conduzidos por Ana puderam elucidar a discussão de Vygotski (2006) sobre o desenvolvimento da brincadeira entre a primeira infância e a idade pré-escolar.

Como de costume, Ana entrou na sala com grande curiosidade. Explorou o ambiente de maneira generalizada e não direcionou sua atenção para nenhum brinquedo específico. Continuei observando suas ações sem intervir. Um telefone de brinquedo chamou a atenção dela que comentou, tentando nomear a parte que faltava: “tá faltando aquela parte que a gente usa para falar”. Retruquei, explicando que se tratava do “fone” e sugeri que ela o procurasse em meio à grande quantidade de objetos que tinha dentro de uma caixa.

Atraída por outros objetos não procurou o “fone”, conforme eu havia sugerido. Aceitou minha sugestão de substituir o “fone” por qualquer outro objeto e me convidou para brincar de “mamãe e filhinha”. Esse episódio sugeriu que o pensamento de Ana se distanciava do concreto, pois aceitou atribuir a mesma função a dois objetos diferentes. Esse processo de distanciamento pode ter evidenciado a transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar na medida em que ela aceitou se desvincular da situação imediata. A orientação dela no ambiente apoiou-se muito mais na sua experiência anterior do que nas funções sensoriais e motoras.

Se sabe que los afectos del niño de dicha edad también se manifiestan principalmente em el momento de la percepción visual-directa del objeto hacia el cual está orientado el afecto. Para el niño de esa edad, que ya tiene actividad intelectual, pensar no significa recordar. Tan sólo para el preescolar pensar significa recordar, es decir, apoyarse en su experiencia anterior. (Vygotski, 2006, p. 344)

A partir de então, pequenas histórias foram surgindo. *Separou alguns objetos, pecinhas de um jogo, um pouco de dinheirinho e me convidou para brincar de “mamãe e filhinha”. Empolgada com a situação, colocou-se no papel de “filha” e eu no papel de “mãe”. Dando as primeiras instruções, com intrepidez, começou a criar o enredo e os personagens que fariam parte da história: A “filha” pediu à “mãe” que fizesse o pedido de um lanchinho. Mudando rapidamente de papel, “a filha”, interpretando uma “atendente”, pegou papel e caneta e anotou o pedido. O cenário passou a ser de um “estabelecimento comercial”. Imediatamente, a “atendente” passou a atuar como “funcionária”. Organizou o lanche em uma cesta e encaminhou para entrega.*

Rapidamente, passou para o papel de “entregadora”. Entrega feita, Ana voltou a interpretar o papel de “filha”, modificando o enredo inicial da história. Sentou à mesa com a “mãe” e explicou que fez todo o lanche: “finge que foi eu que fiz tudo, tá?” Mas para quê a “filha” mudou o curso da história? Pareceu que foi para agradar a “mãe” que aceitou a mudança no enredo da história e verbalizou para a “filha” a qualidade e o sabor do lanche. Satisfeita, a “filha” demonstrou alegria e empolgação após o elogio da “mãe”.

Como e por que surge a brincadeira de faz de conta? É regida pelo princípio da satisfação?

Tem um caráter lúdico?

Segundo Vigotski, a brincadeira de faz de conta surge a partir da inclinação da criança por outro modo de relação social (Vigotski, 2008). Na primeira infância a criança exige a satisfação imediata de seus desejos. Para conseguir o que quer

Caso [a criança] seja mimada e caprichosa, poderá exigir que a mãe a coloque na caleche, a até mesmo jogar-se na calçada, etc. Caso seja uma criança obediente, acostumada a abdicar de seus desejos, então se afastará ou a mãe poderá oferecer-lhe uma bala ou, ainda, simplesmente distraí-la com uma forte demonstração de afeto e, assim, a criança poderá abrir mão de seu desejo imediato. (Vigotski, 2008, p. 25)

Na criança em idade pré-escolar conserva-se a necessidade de satisfação imediata, presente

também na primeira infância. Mesmo não sendo satisfeito, permanece o desejo daquilo que outrora era irrealizável. Ocorre que a criança cria a brincadeira de faz de conta para satisfazer aqueles desejos irrealizáveis. Como ela consegue fazer isso? Por meio da imaginação, que começa a se desenvolver quando a criança interage com o outro pelo que tem em mente e não pelo que vê. As pequenas histórias criadas por Ana evidenciaram a sua necessidade de interagir comigo criando situações imaginárias.

A brincadeira de faz de conta não é a principal atividade realizada pela criança e não pode ser definida pelo princípio da satisfação. Vigotski (2008) esclarece, nesse sentido, que a brincadeira de faz de conta não pode ser compreendida como uma atividade lúdica⁸. Vigotski (2009, p. 20) explica que a imaginação “não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”. A brincadeira de faz de conta estimula a imaginação. Todas as experiências vivenciadas pela criança que não permitiram satisfação imediata ficarão na base da imaginação. Como forma de satisfazer os desejos acumulados a criança brinca. Mas será, então, a brincadeira de faz de conta a reprodução de uma situação real em que a criança não foi satisfeita?

De modo algum. Para Vigotski

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que a criança vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (Vigotski, 2009, p. 17)

A brincadeira de faz de conta é uma atividade guia por ter maior repercussão no desenvolvimento psíquico da criança, num dado momento. Esse impacto possibilita o surgimento de neoformações⁹ na criança e regula os impulsos afetivos conservados da primeira infância. “Todas as funções da consciência formam-se, originalmente, na ação” (Vigotski, 2008, p. 25).

Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto. É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre

⁸ Nesse estudo a palavra lúdica refere-se a jogos, brinquedos e divertimentos. Nas sociedades antigas, o lúdico, enquanto uma atividade para divertimento, ocupava lugar central na vida das pessoas, independentemente da idade (Ariès, 1978). No período compreendido entre os séculos XVII e XVIII, o conceito de homo ludens, que significa o homem que se diverte, passa a ser bastante valorizado como forma de entreter as crianças.

⁹ São novas formações: o desenvolvimento das funções de origem biológica em funções psíquicas superiores. Ver Vigotski, L. S. (1997). *Fundamentos de la defectología*. Obra completa, tomo cinco. (J. G. Blank, Trad.). Madrid: Visor

a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (Vigotski, 2008, p. 30).

Na brincadeira, a liberdade da criança é ilusória. Contudo, é essa liberdade que permite a ela realizar o seu desejo. Como dito anteriormente, o interesse da criança não é pelo brinquedo ou pela brincadeira, mas pelo adulto. Em virtude disso, ela cria enredos e personagens segundo seu desejo de querer participar do mundo do adulto. Por exemplo, Ana interpretou diferentes personagens, submetendo-se às regras do comportamento de filha, atendente, funcionária e entregadora. Mereceu destaque a ênfase que deu na interpretação do papel de “filha”, quando mudou o enredo da história para tentar agradar à “mãe”. A regra, oculta à interpretação do papel de filha, era: a boa filha é aquela que sempre tenta agradar à mãe!

Nesse caso, pude inferir que na brincadeira de faz de conta Ana educava sua vontade. Vigotski deixa claro (2008) que o que prevalece na brincadeira de faz de conta é a situação imaginária. A regra está sempre oculta à interpretação dos papéis

A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se como mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno. (Vigotski, 2008, p.27)

Na brincadeira de faz de conta, a ação da criança é definida pela ideia e não pela percepção imediata de um ambiente ou objeto. Quando a criança atribui diferentes significados a um mesmo objeto está subordinando o sentido do objeto à concretização de sua ideia. Por exemplo, pôde-se inferir que houve a subordinação do sentido do objeto “caminhão” à realização do desejo de Ana (que ele se transformasse em telefone) quando ela aceitou que um caminhão de brinquedo se transformasse no “fone” de um telefone. Desse modo, a brincadeira de faz de conta não pode ser considerada uma atividade simbólica, mas uma situação real em que a criança muda o sentido dos objetos (Vigotski, 2008).

Na brincadeira de faz de conta, a criança é livre das amarras situacionais. Nos encontros

com Ana, chamou a atenção o fato de a brincadeira de faz de conta ter prevalecido como modo de interação. Criando situações reais, ela desempenhou seus papéis com seriedade. Organizou o enredo e definiu os personagens de todas as histórias que criou. A curiosidade, o empenho e a resistência de Ana para parar de brincar demonstraram como aquele momento era único para ela, pois tinha liberdade para atuar e se posicionar, participando, por meio da brincadeira, do mundo do adulto.

Em consequência de a criança estar livre das amarras situacionais, existem na brincadeira de faz de conta dois paradoxos. O primeiro é que, na situação real, a criança separa o significado dos objetos. O segundo é que, apesar de fazer o que mais deseja, ela aprende a recusar aquilo que deseja pela submissão às regras.

O episódio da brincadeira de faz de conta que sucede levantou a possibilidade de que o desejo de Ana estivesse relacionado à necessidade de liberdade não para fazer o que queria, mas para ser livre na presença de outra pessoa.

O ambiente era de descontração. Ana solicitou que eu interpretasse um tipo específico de “mãe”: “Haaa, você pode ser a mãe que deixa a filha fazer bagunça”. Sem questioná-la, interpretei o papel: A “mãe”, apontando para uma caixa cheia de objetos, sugeriu à filha que brincasse livremente. Enfatizou que permitia a desorganização do ambiente: “pode virar a caixa e brincar com os objetos no chão, não tem problema fazer bagunça, tá?”. Inesperadamente, a “filha” recusou-se a interpretar o papel da “filha bagunceira”: “Não, não, eu não vou fazer, se quiser faz você. Vou ficar mexendo no computador”. Insistentemente, a “mãe” questionou o motivo da recusa, convidando sua “filha” a atuar com liberdade. Mas a “filha” deixou claro que preferiu contrariar a “mãe”!

Antes de sair da sala, Ana organizou, sistematicamente, os objetos e fez questão de mostrar. Finalizou sua ação explicando: “Temos que arrumar tudo arrumadinho porque aí quando outra criança abrir esse jogo você pode falar que foi a Ana que deixou tudo bonitinho. Porque eu sou diferente das outras crianças, não faço bagunça”. Pegando-me de surpresa, chutou um objeto

contra a parede antes de sair da sala.

Ana decidiu que a atitude da “mãe” diante da “filha” seria de permissividade. Quando, ao interpretar o papel de “filha”, recusou-se a fazer o que a “mãe” lhe orientou deixou claro que o que estava em evidência naquele momento era o comportamento de oposição em relação à “mãe” e não a recusa de ser bagunceira como um comportamento avesso ao que pode ser esperado de uma boa filha. O que estava em jogo não era a regra do comportamento de filha, mas o desejo de contrariar a “mãe”.

Depois dessa situação, surgiu a pergunta: se o desejo de Ana era contrariar a mãe, por que ela não fez isso fora da brincadeira? Evidenciou-se na brincadeira de faz de conta a tentativa de Ana controlar uma ação impulsiva imediata. Ela demonstrou ter consciência da regra do comportamento de uma criança quando verbalizou “sou diferente das outras crianças, não faço bagunça”. Ao mesmo tempo chutou, espontaneamente, um objeto contra a parede, deixando claro que estava enfadada de tantas ordens! A situação foi vivenciada, então, na brincadeira de faz de conta, talvez na tentativa dela de exercitar o controle sobre o próprio comportamento (para não desobedecer a sua mãe). Ana abriu mão do seu desejo (contrariar a mãe, podendo expressar-se com liberdade na presença dela) quando levou para a brincadeira de faz de conta essa necessidade irrealizável!

Sem deixar passar, falei para Ana que o fato dela ter chutado um objeto contra a parede evidenciou sua vontade de fazer bagunça. Sem concordar, ela sorriu e foi em direção à sua mãe.

Observou-se, até agora, que Ana manifestou comportamentos exploratórios, característicos da primeira infância, e também brincou de faz de conta. Verbalizou que tinha consciência do comportamento de filha, evidenciando, assim, o cumprimento de regras. Na brincadeira de faz de conta a “filha” apresentou o desejo de contrariar a “mãe”, o que pode ter evidenciado a tentativa de Ana para regular impulsos afetivos. Ficou claro que ela conseguia controlar suas ações.

Seu mundo

Este capítulo destinou-se a uma breve discussão sobre o sentimento de infância. Isso possibilitou o entendimento de que a responsabilidade do adulto sobre a criança não é natural, mas uma construção cultural. Com base nessa responsabilização do adulto, discutiu-se, também, a forma como Ana era educada por seus pais. Foi feita uma análise do vínculo de Ana com sua mãe e, por fim, uma discussão de como utilizou suas experiências para criar episódios de brincadeira de faz de conta.

Pessoas e coisas

No livro “História Social da criança e da família”, Ariès (1981) discute sobre a natureza social do sentimento de infância. Fez uma análise histórica de pinturas, esculturas e da bíblia para sugerir que, na idade média, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (Ariès, 1981, p. 17). As crianças eram representadas como um adulto em miniatura. Na vida cotidiana, recebiam cuidados especiais dos adultos só na fase de total dependência do outro (talvez até os primeiros anos de vida, levantando aí, o indicativo de que esse cuidado poderia estar relacionado à preservação da espécie). Após esse período, a criança se vestia como um adulto e participava da vida social dele (festas e outros eventos sociais).

Ao longo de seu livro, Ariès (1981) vai apontando momentos históricos em que a criança começou a ser representada como um ser engraçadinho e a imagem infantil começou a ser associada à figura sagrada do menino Jesus (Ariès, 1981; Vigotski & Luria, 1996), mas mesmo assim ainda não havia qualquer sentido, naquele momento histórico, em pensar sobre a infância.

O sentimento de infância é uma “invenção” moderna que foi se desenvolvendo juntamente com o sentimento de família e com o de classe. A separação das pessoas em núcleos menores, bem

como a separação da criança do mundo do adulto, decorreu de uma mudança no contexto histórico da época em que foi possível pensar que a criança diferia do adulto quantitativamente e qualitativamente. A criança passou, então, a ser percebida como menor e com características físicas e psicológicas muito diferentes das do adulto. O trabalho das famílias consistiu, então, em fornecer condições para a transformação da criança em um adulto saudável.

Esse cenário histórico permitiu, assim, a realização de estudos sobre desenvolvimento infantil (Vigotski e Piaget tiveram bastante destaque no campo dos estudos sobre o desenvolvimento psicológico da criança). É importante destacar que se por um lado essas transformações culturais permitiram uma maior compreensão sobre as peculiaridades do desenvolvimento da criança, também criou um sentimento de posse do adulto em relação a ela que passou a ser submetida a processos de educação bastante autoritários.

Mas o que essa discussão tem a ver com o caso de Ana? Considerando que no momento histórico em que vivemos ao adulto é atribuída a responsabilidade sobre o desenvolvimento cultural da criança, o pai, a mãe e outras pessoas que convivem com a menina são responsáveis pelo seu processo educativo.

Os episódios de brincadeira, a seguir, elucidaram a possibilidade de Ana ter combinado alguns conteúdos de sua experiência para criar o enredo e os personagens das histórias.

Ainda sentada na mesinha da recepção, Ana recusou meu convite para entrar na sala sorrindo, discretamente. Conversamos um pouco e a menina aceitou meu convite. Como de costume, ela manipulou os objetos de maneira generalizada, selecionou alguns brinquedos e me convidou para brincar de faz de conta. Durante a brincadeira foi selecionando outros objetos para compor o cenário, demonstrando muita capacidade de improviso.

Após pegar alguns brinquedos (telefone, varinha de condão, copinhos, chaleira e um sofá), decidiu iniciar a brincadeira de faz de conta.

Sugeri que fizéssemos uma janta. Ela aceitou. Pegou alguns objetos de cozinha, fez de uma

tigela uma panela, e decidiu: “vai ser miojo com frango”. Imediatamente, sem me dar possibilidade de escolha, colocou-se no papel de “mãe”, eu no de “filha”. Num clima cooperativo, mãe e filha fizeram a janta. Durante o preparo, a “mãe” advertiu: “Olha, tem que por muito alho na comida, tá? Muito mesmo!”. A “filha”, sem entender a ordem que a mãe lhe deu, questionou o motivo. A “mãe”, talvez sem entender bem o porquê de sua solicitação, justificou, ancorada num discurso médico: “tem que comer porque o médico mandou! É que comemos muito feijão!”.

Após responder aos questionamentos da “filha”, com autoritarismo, a “mãe” sugeriu a presença do “pai” e de “Luciana” para o jantar. Organizou o ambiente para recebê-los. A presença de “Luciana” foi confirmada, já a do “pai”...a “mãe” abriu um sorrisinho irônico e anunciou: “ele não vem não, ele é espertinho, vai tomar cerveja com os amigos”.

Em outro episódio: “Mãe” e “filha” almoçavam e o clima era de sintonia entre as duas. A “mãe” manifestou desejo de controle sobre a “filha”. A “filha” demonstrou o desejo de agradar, mas, ao mesmo tempo, de desobedecer a “mãe”. A “filha” quebrou o clima de paz e sintonia do almoço quando insistiu que queria comer bebendo suco. A “mãe” negou-lhe o pedido e ameaçou entregá-la ao pai, caso insistisse na desobediência. O clima foi de tensão, mas a “filha” conseguiu convencer a “mãe”...

Em seguida, Ana repetiu a mesma situação, mas mudou o contexto. A insistência da “filha” foi para comer um chocolate. A “mãe” negou e, sem justificar o motivo, sustentou novamente seu “não” baseada em uma explicação médica: “ porque o médico disse que não, você está fazendo uma dieta e chocolate não pode e pronto!”. Contrariada, a “filha” gritou e chorou, insistiu e continuou enfrentando a “mãe”. A “mãe”, impaciente com a insistência da filha e não dando conta de se posicionar com argumentos próprios, novamente fez ameaças. Dessa vez, ao invés do “pai” e do “médico” a “mãe” utilizou como escudo a “psicóloga”. A “filha”, ameaçando jogar uma cadeira ao chão, foi advertida pela “mãe”: “se você fizer isso, vou te bater e contar para sua psicóloga”.

Além do relato de que era ansiosa, não sabia esperar, a mãe atualizou suas reclamações explicando que a menina estava desobedecendo e exigindo muita atenção. Essa última reclamação coincidiu com o período no qual a professora de Ana estava em greve. Suspeitei, com isso, que a mãe poderia estar com dificuldades para administrar seu tempo e, ao mesmo tempo cuidar da filha o dia todo. Nesse período, a mãe contou que estava levando-a para o trabalho porque não tinha com quem deixá-la. A mãe pediu que eu conversasse com ela para convencê-la a ser mais obediente. Sem confirmar a solicitação da mãe, apenas ouvi e expliquei que a observaria.

Algumas semanas depois, a mãe queixou-se, novamente, da desobediência da filha. Revelou que deixava-a de castigo, “dava uns tapas” e ameaçava, dizendo que iria contar sobre sua teimosia para a psicóloga Luciana. A mãe enfatizou a estima que Ana tinha por mim. Explicou que, por causa disso, ela renunciava ao seu desejo quando a mãe anunciava a possibilidade de me revelar o acontecimento. Imediatamente, voltava a obedecê-la e dizia: “não mamãe, não conta, eu não vou fazer mais”. Sugeri, então, que a mãe se posicionasse ao invés de se valer da minha figura como meio para conquistar a obediência da filha. Na sequência, a mãe complementou sua queixa explicando que a menina necessitava conversar o tempo todo e que incomodava-se com o silêncio, achava que a mãe estava brava com ela.

Com base nos relatos da mãe, levantei a hipótese de que ela não educava a filha expondo-se na relação. Em algumas falas, pude observar que incluiu uma terceira pessoa (a psicóloga) para controlar as ações de Ana. Além disso, suspeitei que essa tentativa de controle da mãe pudesse estar relacionada à um modo de educação autoritária, onde mais importante do que perceber as necessidades da criança, foi satisfazer a própria necessidade de demonstrar perfeição para os outros, utilizando a filha como meio.

Voltando às últimas queixas da mãe, presumi que a recorrência de suas reclamações pudesse estar relacionada à um longo período de tempo com a filha. Nos encontros posteriores, as reclamações diminuíram, coincidindo com o fato de Ana ter voltado a frequentar a escola com o fim

da greve dos professores. O retorno a outro ambiente social de desenvolvimento pareceu ser favorável na medida em que na escola ela convivia com outros adultos e com crianças. Satisfeita, a mãe relatou que a filha estava conseguindo esperar para ser atendida.

Conversando com a mãe, percebi que havia uma preocupação excessiva em mostrar aos outros quão boa mãe era e como Ana era perfeita. Pareceu que ela se relacionava com os outros bastante preocupada em passar uma boa imagem, utilizando, para isso, a filha como um meio para satisfazer essa necessidade. Com isso, levantei a suspeita de que se existia um grau significativo de ansiedade na menina, estava associado à quantidade de regras que tinha que cumprir para ser boa filha. Ao mesmo tempo, a ansiedade poderia estar relacionada ao esforço dela para adiar seu desejo imediato que, em algumas situações, foi traduzido como desejo de contrariar a mãe. Para educar a própria vontade, vivenciou seu drama na brincadeira de faz de conta.

Apresentou-se, então, uma questão importante para o debate: como interpretar a atuação da mãe?

Como foi discutido anteriormente, a ideia da criança como objeto de posse do adulto nasceu com a noção de modernidade, o que favoreceu modos de educação bastante autoritários. A criança como um vir a ser passou a ser educada não com o objetivo de satisfazer suas necessidades, mas sim para o cumprimento de regras que definem um padrão de comportamento (Ariès, 1978). Analogamente, a mãe de Ana, preocupada em agradar os outros, educava para satisfazer uma necessidade sua: atender a expectativas sociais. Exemplificando, a boa filha deve ser obediente, andar sempre cheirosa e arrumada e abdicar de seus desejos para satisfazer a mãe!

Seria essa a responsabilidade dos pais ao educar seus filhos? Defende-se neste estudo que a **responsabilidade no processo educativo** refere-se à atuação do adulto voltada para as necessidades da criança. Contrária a essa perspectiva, a mãe, como principal cuidadora, pareceu que educava para satisfazer seus próprios desejos. Desse modo, ela negligenciou as necessidades da filha, apenas reclamou quando a menina não conseguiu cumprir suas ordens!

Estaria a atitude da mãe relacionada ao *Zeitgeist* de nossa época? Imbuída de uma perspectiva maturacional de desenvolvimento, a educação de Ana pareceu estar coerente ao modo de educação vigente. Bartholo e Tunes (2004) esclarecem que Vigotski, há algum tempo atrás, já discutia sobre o problema da coisificação do comportamento quando na Psicologia existia a tendência de se padronizar comportamentos utilizando, para isso, os manuais diagnósticos e as teorias sobre o desenvolvimento humano. Reduzia-se um fenômeno à descrições conceituais

Mas não devemos nos esquecer de que a extensão e o conteúdo de um conceito são sempre inversamente proporcionais. E dado que a extensão de princípios universais tende para o infinito, seu conteúdo psicológico decresce até zero com a mesma velocidade. (Vigotski, 1997, p. 64, citado por Bartholo e Tunes, 2004, p.43)

Essa perspectiva maturacional considera que o desenvolvimento infantil ocorre de modo natural e linear, ou seja, espera-se que, em cada faixa etária, a criança desenvolva certas habilidades e tendências comportamentais específicas. Vigotski (2006) define como problemática a tentativa¹⁰ de se definir estágios do desenvolvimento por meio daquilo que uma criança consegue fazer sozinha. Segundo Vygotski (2006):

Sin embargo, la verdadera tarea consiste en investigar lo que se oculta tras dichos indicios, aquello que los condiciona, es decir, el próprio proceso del desarrollo infantil com sus leyes internas. Em relación com el problema de la periodización del desarrollo infantil eso significa que debemos renunciar a todo intento de clasificar las edades por síntomas y pasar, como lo hicieron em su tiempo outras ciencias, a una periodización basada em la esencia interna do proceso estudiado. (Vygotski, 2006, p. 253)

Para que serve a descrição dos sintomas, ou seja, do que a criança já consegue fazer sozinha? De acordo com Vigotski (2006) isso apenas esclarece em quê a criança já tem autonomia. Cria-se, assim, uma fronteira entre as que atingem o nível de desenvolvimento esperado para idade e as que não conseguiram atingir a expectativa social de desenvolvimento. Percebe-se, então, que a extensão da perspectiva maturacional pretende estigmatizar e não considerar o processo de desenvolvimento de uma pessoa, determinando, assim, um padrão de comportamento.

A “incapacidade” de se comportar sem perturbar a mãe recaiu sobre Ana. É interessante pensar que, nesse tipo de relação, ela foi posta como objeto de sua mãe! A crítica de Vigotski

¹⁰ Piaget se esforçou para definir esses estágios. Conseguiu, com isso, objetivar suas observações definindo que o desenvolvimento infantil segue uma linha evolutiva ao longo do tempo e que, portanto, esperava-se que, em cada faixa etária, a criança se comportasse de uma dada maneira.

relacionada à extensão exagerada de um conceito corrobora, assim, com a perspectiva buberiana de que o problema não é a objetivação do conhecimento em si, mas a insistência do homem em qualificar um conhecimento como verdade. Assim, levantei a hipótese de que o vínculo da díade mãe-filha estivesse pautado na relação Eu-Isso, onde o Eu retirou-se da relação direta com o outro, não se responsabilizou pelo processo educativo deste (Bartholo e Tunes, 2004).

Não negligenciar as necessidades do outro significa estar aberto à alteridade, deixando-se influenciar na mutualidade da experiência com ele (Bartholo e Tunes, 2004).

Ensinar significa, pois, abdicar do controle e, mais do que isso, requerer vulnerabilidade de quem ensina a quem aprende, visto que somente se pode falar de ajuda quando esta corresponde àquilo de que necessita quem está se ajudando. Ensinar, verdadeiramente, não comporta, portanto, generalizações; significa, antes de tudo, o voltar-se para o diferente, o particular, o singular; o reconhecimento da alteridade do outro e sua irredutibilidade. (Bartholo e Tunes, 2004, p.53)

A propósito, o conceito de zona de desenvolvimento iminente¹¹, discutido por Vigotski, pode proporcionar uma reflexão importante a respeito do ser em relação. Vigotski reafirma a ideia de que o desenvolvimento cultural decorre de um processo relacional que tem suas bases na predisposição do homem para a relação (Bartholo e Tunes, 2004). O processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da ação externa, ou seja, da relação entre as pessoas. A relação Eu-Tu é, por isso, um acontecimento que fundamenta a tomada de consciência da alteridade do outro. A relação Eu-Isso, como materialização de um encontro, permite construir possibilidades de atuação sobre as necessidades de uma pessoa, mas de modo algum deve prevalecer sobre a relação Eu-Tu que garante o respeito à alteridade do outro.

No processo educativo de uma criança, por exemplo, a interseção entre os dois modos de relação (Eu-Tu e Eu-Isso) pode provocar no educador a necessidade de criar novas estratégias, atuando, assim, sob a zona de desenvolvimento iminente de quem se educa. O foco passa a ser, então, a necessidade do educando (Bartholo e Tunes, 2004) para não aliená-lo à vontade do outro.

Até esse momento, a gênese da ansiedade de Ana pareceu estar relacionada à díade com a

¹¹ No processo de desenvolvimento humano, refere-se ao que está na iminência de acontecer, ou seja, na relação com o outro atua-se sobre a **necessidade** deste, fazendo surgir a possibilidade do desenvolvimento de uma determinada função psíquica superior.

mãe. Impressionou-me, durante nossos encontros (inclusive em 2011, quando ela tinha apenas 3 anos), como ela dedicou parte do tempo organizando e limpando as coisas e a própria roupa. Suspeitou-se que, ao mesmo tempo em que se submetia à vontade da mãe, obedecendo-a, demonstrou desejo em contrariá-la.

Tratando-se de uma criança pequena, notou-se que, apesar de conservar o desejo da satisfação imediata, característico da primeira infância, Ana produziu uma forma de satisfazer-se sem entrar em confronto com a mãe. Suponho que a brincadeira de faz de conta, como a principal atividade que utilizou para interagir comigo, esteve relacionada à tentativa de a menina em educar seu desejo de contrariar a mãe.

Apesar da disposição inata do ser humano para o contato com o outro, o vínculo à outra pessoa depende essencialmente da convivência (Carvalho, Franco & Politano, 2008). Considerando que a formação de vínculo tem uma natureza cultural, não se pode universalizar o papel materno, como se já estivesse predeterminado o conjunto de atitudes da mãe frente às necessidades de um ser que necessita de auxílio para sobreviver. O fato é que para a construção do vínculo mãe-criança é necessária a exposição de um ao outro (Carvalho, Franco & Politano, 2008).

Dada essa condição, pode-se falar em apego à figura materna:

A característica básica seria a busca de proximidade da pessoa que é o objeto de apego. Essa busca abrange desde comportamentos proximais, de contato físico e aproximação, até distais, como interação e comunicação à distância (olhar, sorriso, vocalização...). Como corolário aparece perturbação emocional e protesto à separação da pessoa, situação que justamente frustra essa tendência de ficar perto. O apego surge no decorrer do primeiro ano de vida da criança, sobretudo a partir do segundo semestre, permanecendo intenso durante a primeira infância e passando a diminuir ou modificar suas formas de expressão entre três e quatro anos de idade. (Rossetti-Ferreira, 1986, p.18)

Do apego decorre, então, a sensação de proteção da criança em relação à exposição ambiental. Ao mesmo tempo, essa mesma proteção pode ser ameaçadora, pois parece provocar a insegurança da perda do objeto de apego. Essa tensão entre proteção e insegurança permanece até que se modifique essa expressão de apego (Rossetti-Ferreira, 1986).

Observou-se que o ambiente social de desenvolvimento em que Ana vivia favoreceu a construção de um vínculo grande com sua mãe. Era filha única e, além de conviver com outras

crianças apenas no ambiente escolar, não tinha muito contato com outros adultos. Apesar de ter frequentado a casa de familiares da mãe e ter demonstrado grande afeto pelo pai, que telefonava e convivia com a menina em alguns finais de semana, a mãe se destacou como principal figura de sua convivência.

Assim, ficou evidente que a mãe exercia quase que exclusivamente os cuidados em relação à Ana. Rossetti-Ferreira (1986) explica que crianças com pouco relacionamento social tendem a desenvolver um grande apego pela figura principal que, normalmente, é a mãe. Essa redução de relações limita as possibilidades da criança desenvolver-se tendo como referência para o aprendizado apenas um ou poucos modelos. Além disso, é comum que nesses casos, especialmente quando a criança é filha única, existir a tendência da criança desenvolver uma relação de apego mais intensa criando, assim, maiores expectativas em relação à figura de apego. Gera na criança maior insegurança da perda da mãe e, conseqüentemente, maior necessidade de exclusividade Rossetti-Ferreira (1986).

Levando em consideração o pouco contato que tinha com outras pessoas, observou-se que o vínculo de Ana com a mãe era bastante intenso. Não no sentido do apego da primeira infância quando está em latência o egocentrismo infantil. Mas, de outro modo, observou-se que a forma inicial do apego desenvolveu-se para uma relação em que ela já entendia os objetivos e planos da mãe. Sua tentativa era de coordenar as necessidades da mãe com as suas (Rossetti-Ferreira, 1986). Dito de outro modo, pareceu que ela já compreendia que não era o centro da vontade da mãe, que esse centro na realidade era a necessidade da genitora em agradar aos outros. A brincadeira de faz de conta pôde ser compreendida como a forma encontrada para conciliar o seu desejo com o desejo da mãe. E para que? Para continuar tendo como referência sua principal figura de apego!

Seu controle do comportamento

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende da ação do ambiente social de desenvolvimento da criança. Ou seja, depende da ação externa, da relação com um outro! Observou-se que Ana se desenvolveu mesmo sendo negligenciada em suas necessidades pela mãe. O fato de a criança ter brincado de faz de conta exemplificou esse desenvolvimento quando ela regulou seu comportamento pelas ideias que teve, fez fluir a imaginação. Este capítulo foi criado para descrever como ela regulava suas próprias ações na brincadeira e na relação com outras pessoas.

Os dados objetivos

1º momento – brincando sozinha

Para observar seu comportamento brincando sozinha, expliquei à Ana que faria uma atividade em meu caderno, mas que ela poderia ficar à vontade para brincar. Essa ação durou apenas 10 minutos. De início, ela se aproximou para me falar que tinha machucado o dedo. Após perceber que demonstrei preocupação com seu dedo, foi para o quartinho de brinquedos. Sem questionar o motivo da minha ação, ficou um tempo na sala de brinquedos. Solicitou minha ajuda para pegar uma caixa com objetos e pegou um jogo explicando que ia “arrumar tudo arrumadinho”. Depois, permaneceu calada, mexendo apenas nos objetos e nas peças do jogo, pareceu não planejar nenhuma situação de brincadeira específica.

Percebi que quando criei essa situação nova, Ana apresentou-se menos falante e explorou o ambiente numa frequência muito menor se comparado aos encontros anteriores. Ela mexeu nos objetos da caixa e também no jogo, mas pareceu conter-se, talvez para não me atrapalhar.

2º momento – brincando junto

Ana me convidou, imediatamente, para brincar de faz de conta. Familiarizada com o ambiente, ela selecionou algum dinheirinho, algumas pecinhas e objetos para compor o cenário. Dessa vez, preferiu ser a “filha”, e definiu que eu seria a “mãe”. Em outro momento, atuou como “vendedora”. Satisfeita ao falar que ganhou algum dinheiro do “pai” para as despesas da casa, a “filha” deu um pouco de dinheiro para sua “mãe”, pedindo que comprasse algumas coisinhas gostosas para comerem juntas. Orientada pela “filha” antes de sair de casa, a “mãe” comprou, com o auxílio da “vendedora”, um bolo de praia, um bolo de barco e 5 docinhos. Após informar o valor total da compra, a “vendedora” firmou os olhos sobre a “mãe” e cobrou: “agora me dá o dinheiro!”

Ana deixou o papel de “vendedora” e novamente passou a interpretar o papel de “filha”. Permanecemos na nossa sala, mas o cenário passou a ser outro. A “mãe” anunciou sua chegada. Receptiva, a “filha” se alegrou e preparou a mesa para comerem juntas. Empolgada com o momento, a “filha” transformou um pedaço de papelão em uma televisão. Começou Chaves. As duas comeram os deliciosos bolos de barco e de praia. Comeram de mentirinha? A “mãe” sim, mas a “filha”, empolgada com o lanche e com seu programa de TV favorito, levou os objetos à boca como se fossem comida. Simulou mastigação e depois colocou-os de volta na mesa. Mas por que será que isso aconteceu?

Vigotski (2008) nos ajuda a refletir a respeito. Para ele, quando a criança, em idade pré-escolar, brinca de faz de conta evidencia-se uma divergência entre seu campo visual e semântico, ou seja, entre o que a criança vê e o significado que os objetos tem para ela. Para resolver o problema da separação do objeto e de seu significado a criança necessita, então, de um pivô¹², ou seja, de um objeto que se coloque no lugar do outro que ela está tentando significar. Desse modo, pude supor

¹² Termo utilizado por Vigotski (2008) para explicar que, na brincadeira de faz de conta, a criança aceita um objeto diferente do que ela está tentando significar. É o **auxílio** ou o **motivo** para que a criança desenvolva seu pensamento abstrato, já na idade escolar. Toda essa ação externa “desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato” (Vigotski, 2008, p. 32)

que a necessidade de Ana ter colocado os objetos na boca, como se fossem os “docinhos”, exemplificou a maneira com que ela lidou com uma situação real na qual o objeto mais próximo [peças do jogo] adquiriu o significado de outro [“docinhos”]. Para Vigotski (2008) isso acontece até que a criança desenvolva seu pensamento abstrato, ou seja, até que ela consiga operar com os significados na ausência dos objetos.

Ana demonstrou ser uma criança organizada. Fez questão de, ao final de cada encontro, deixar tudo bem arrumado. Enquanto organizava o ambiente, costumava chamar a minha atenção enfatizando que não gostava de bagunça. Também se assustava com o barulho, quando algum objeto caía no chão. Sucedeu que nos episódios de faz de conta essa característica também apareceu:

Ainda no papel de “filha”, Ana tentou ludibriar sua “mãe”. Escondeu um jogo que havia sido utilizado para compor o cenário da história anterior. Na realidade, ficou claro que, ao “esconder” o jogo, a “filha” não quis outra coisa senão seduzir a “mãe”, criando certo mistério. Quase que apontando para a prateleira onde tinha “escondido” o jogo, a “filha” abriu a caixa e mostrou: “olha mamãe, guardei tudo direitinho, tá bem arrumadinho”. Ao ser elogiada pela “mãe” a “filha” deu um sorriso portentoso.

Ana mostrou-se capaz de interpretar outro personagem quando, no primeiro momento da interação, adaptou seus comportamentos alegres e expansivos à expressões contidas. Nesse aspecto é importante retomar a discussão feita no tópico anterior e relacionar que as ações da mãe, voltadas para atender a expectativas sociais e não as necessidades da filha, pareceram ter um efeito de generalização sobre o comportamento da criança. Ou seja, a menina demonstrou que sabia se comportar em diferentes contextos, atendendo aos critérios da filha obediente. No primeiro momento, não solicitei “silêncio absoluto!”, ela mesma resolveu mostrar-se mais quieta. Permaneceu um bom tempo calada, não reclamou nem me questionou, contrariando, assim, o relato da mãe que enfatizou a necessidade da filha em conversar o tempo todo.

Não foi observada a desobediência relatada pela mãe, nem tampouco reclamações ou queixas da menina sobre a ausência, momentânea, de uma comunicação verbal comigo. As reclamações da mãe foram sazonais, aconteceram apenas no período em que a criança não estava indo para a escola. O excesso de tempo juntas poderia ter perturbado Ana que ficou submetida apenas ao contato com a mãe, sem possibilidades de estabelecer outras relações.

Algumas palavras sobre a magia

Na brincadeira de faz de conta pôde-se supor que Ana utilizou a imaginação para vivenciar certas realidades. Não contraditória à satisfação de seu desejo (contrariar sua mãe), ela criou essas realidades para lidar, ou pelo menos tentar lidar, com as excessivas cobranças da mãe. Seu pensamento “mágico” proporcionou-lhe momentos de liberdade não para fazer o que queria, mas para vivenciar junto com outra pessoa a possibilidade de se expressar espontaneamente. Com isso, levantei a possibilidade de que a necessidade dela era poder ser livre na presença do adulto!

Luria (2006) explica que a linha divisória entre imaginação e fantasia para uma criança pequena é tênue:

[...] Sabemos, decerto, que o pensamento “mágico” é natural em crianças pequenas, que para elas é muito fácil realizar, digamos, alguns truques de imaginação por meio dos quais, por exemplo, evita que o professor as chame. A criança apenas tem de agarrar com força sua carteira e pensar que o olhar do professor já passou por ela [...] (Luria, 2006, pp.127-128).

Bartholo e Tunes (2004) discutem que o desenvolvimento cultural da criança se inicia quando ela ainda é bebê. Os reflexos inatos se combinam com elementos da história familiar e cultural do indivíduo, onde cada experiência é vivenciada primeiro por meio da ação. Um pouco depois, a criança tem a possibilidade de duplicar essas experiências por meio da imaginação. Essa dinâmica **ação-imaginação** possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como processos conscientes resultantes dessas experiências (memória, atenção, concentração, por

exemplo). A consciência¹³ diz respeito ao conhecimento que se tem das experiências e cada nova experiência serve de estímulo para a próxima. Como dito anteriormente, o pensamento, um dia, foi primeiro uma experiência externa (Bartholo e Tunes, 2004).

A brincadeira de faz de conta pôde ser interpretada como uma atividade guia, uma forma nova de experiência para Ana. As situações imaginárias permitiram à ela vivenciar situações impossíveis de se materializarem em outro contexto. A expressão psicológica dessa necessidade se materializou por meio da ação, e essas experiências poderão possibilitar o desenvolvimento de formas superiores de expressão psicológica. Mais tarde, essa necessidade poderá ser satisfeita por meio de atividades artísticas mais abstratas como a pintura, a escultura, a escrita.

¹³ Não foi o objetivo desse estudo aprofundar na discussão sobre a consciência. Cabe ressaltar apenas que a consciência não é uma instância psíquica localizada no cérebro. Para Bartholo e Tunes (2004) a formação da consciência não é um processo natural, vai se construindo a partir das experiências do indivíduo no mundo. Sugere-se a leitura desses autores que aprofundam a discussão e apresentam a consciência como estruturante do comportamento humano.

Seu modo de ser

No consultório

Em um dos encontros levei um livro de história, pois pretendia observar o interesse de Ana pela leitura. *Ela recusou-se a realizar qualquer atividade com o livro, enfatizando que não gostava deles. Folheou, rapidamente, as páginas e me devolveu. Antes de ir até os brinquedos, desenhou no quadro com giz branco. Por quatro vezes, quase que consecutivas, deixou cair o giz no chão. Incomodou-se com a situação, descartou o giz quebrado e pegou um novo. Quando o giz caiu pela quarta vez ela parou de desenhar, explicou que não gostava de giz quebrado.*

Para observar a interação de Ana com outra criança, realizei um encontro com Mário, criança acompanhada por minha colega. *Mário não se dispôs a interagir. Ela, apesar de apresentar-se disponível, não insistiu e criou sua própria brincadeira. Separou alguns objetos e começou a brincar de cozinhar. Direcionando o convite apenas para mim e minha colega, nos convidou para “jantar”. Durante o preparo da “janta”, reagiu contra Mário que, na tentativa de boliná-la, pegou alguns utensílios que ela utilizava para brincar. Impetuosamente, Ana tomou os objetos da mão de Mário. Sua atitude evidenciou uma reação espontânea frente a uma situação conflituosa. Nesse sentido, ela pareceu ter atuado com liberdade, mostrando-se diferente do que foi observado na grande maioria dos encontros.*

Na escola

Logo que cheguei à escola, Ana me presenteou com um pirulito de chocolate e explicou para sua professora: “Amanhã trago o seu”. Empolgados, seus coleguinhas me mostraram suas atividades, seus materiais e os objetos da sala. Ela também mostrou alguns de seus trabalhos, mas, ao contrário dos colegas, apresentou-se mais observadora, falou pouco. Durante a instrução da professora para a realização de uma atividade, permaneceu quieta, bocejou. Na realização da

atividade demonstrou bastante concentração e empenho. Refazia a tarefa, diversas vezes, apagando com borracha o que já estava pronto. Nessa situação, foi possível observar, mais uma vez, sua capacidade de controlar as próprias ações.

Em um segundo momento, as crianças fizeram uma roda. Ana sentou ao meu lado. Ao perceber que eu havia cedido meu lugar para outra criança que estava fora da roda, revelou comportamentos como se estivesse com ciúmes, saiu da roda, explicou para a professora que não queria mais brincar. Surpresa com a reação inédita da aluna, a professora perguntou o que tinha acontecido, ela respondeu: “Tá todo mundo brincando com a Luciana e ela não está brincando comigo”. Mesmo depois de uma longa conversa em que expliquei-lhe que naquele momento a atividade era coletiva e que, portanto, não daria para manter uma relação exclusiva, ela recusou-se a voltar para a brincadeira e nós respeitamos.

Em conversa comigo, a professora enfatizou que Ana era sempre muito alegre, falante e extrovertida. Participava das atividades com empolgação, verbalizava que adorava a escola. A professora falou, também, sobre a mãe, explicando que ela era muito “zelosa”, mas que tinha necessidade de mostrar para os outros como era uma mãe perfeita e tinha uma filha perfeita. A professora questionou-me sobre o motivo pelo qual Ana fazia psicoterapia, pois, em sua opinião, não via necessidade. Compartilhou, também, que menina cobrava dela tarefas de casa e a utilização de livro didático, dizia: “Professora, a outra escola era melhor porque tinha tarefa e a gente levava um livro para casa”. Contudo, explicou nos momentos em que a mãe falava que ia tirá-la da escola, ela enfatizava que queria ficar. Foi possível perceber que, para a professora, a mãe precisava de orientação, pois demonstrava preocupação excessiva com os comportamentos da filha.

Pôde-se observar que o comportamento de Ana, como se ela estivesse demonstrado ciúmes e recusa para dividir com os colegas a minha atenção, fazia parte da condição humana. Além disso, era filha única e isso poderia ter fortalecido uma necessidade de exclusividade, que pôde ser observada nos encontros. O importante a ser destacado foi o fato de ela ter conseguido regular o

próprio comportamento quando, mesmo em estado de incômodo emocional, saiu da brincadeira e ficou mais introspectiva, sem interferir na dinâmica do grupo.

No consultório, depois da visita à escola

No encontro seguinte, Ana tentou se esconder de mim entre as pernas da mãe. Preocupada, a mãe me questionou sobre o ocorrido na escola. Explicou que a filha chegou muito triste e chorosa em casa e só conseguiu dormir depois que falou com o pai ao telefone. Pôde-se observar a expressão da insatisfação da menina em ter que se dividir com os seus colegas. Para tentar aliviar seu incômodo falou para a mãe, chorou e depois falou com o pai.

Ao primeiro convite, Ana recusou-se a entrar comigo na sala. Logo em seguida aceitou, mas perguntou: “cadê o Mário, não vai entrar com a gente?” Expliquei-lhe: “não, hoje vai ser só nós duas”. Ela enfatizou: “haaa, mas eu queria que ele participasse também.”. Pela sua fala, pareceu que ela solicitou a presença de Mário com o intuito de me provocar ciúmes. Retruquei, contrapondo que, diferentemente do que aconteceu na sua escola, naquele momento poderíamos brincar só nós duas. Na sequência, ela me chamou para brincar...

Separou alguns instrumentos musicais e um fone de ouvido. Improvisou, imediatamente, uma brincadeira de faz de conta, explicou que eu seria sua “mãe”: “você é a mãe, toca os instrumentos e eu gravo com o fone de ouvido. Depois, você vai gravar e eu vou tocar”. Após algum tempo, ela criou a “Gabi”, uma personagem imaginária. Anunciou que eu tinha que dividir meu papel com ela...

Pôde-se levantar a hipótese de que a situação imaginária criada por Ana tinha elementos da sua experiência relacional, em que havia a exigência dela de exclusividade na relação com os outros. Com isso, sustentei a possibilidade que ela levou para a brincadeira um drama seu, na tentativa de internalizar uma regra social: era preciso dividir! *A brincadeira seguiu seu rumo e, sem*

se incomodar com o barulho, ela deu gargalhadas com o enorme ruído que produzimos. Percebi, com isso, que suas ações na brincadeira foram espontâneas.

Considerações finais

Com base nas narrativas dos encontros com Ana e nas reflexões teóricas realizadas, foi possível compreender que sua ansiedade tinha origem na tensão em conciliar a satisfação de suas próprias necessidades com as exigências externas, identificadas como cobranças realizadas pela mãe.

Durante o período no qual tive a oportunidade de atendê-la e fiquei em contato com pessoas próximas a ela, percebi que a atuação da mãe estava voltada para si e não para as necessidades da filha. A necessidade da mãe em atender a expectativas sociais favoreceu a construção de uma relação autoritária, em que a menina era tratada como objeto de sua posse. A respeito disso, não foi o caso culpabilizar a mãe, mas apontar que esse fenômeno tem raízes históricas, nasceu com o sentimento de infância, quando a criança passou a ser cuidada pelo adulto.

Além disso, esse estudo apontou que o vínculo da díade mãe-criança não é algo natural, mas precisa ser estabelecido e vivenciado, não surge no vácuo e é múltiplo, sendo influenciado pelos diferentes modos culturais de se relacionar.

Defendeu-se que a educação de Ana deveria estar voltada para as necessidades dela e não para a satisfação de expectativas sociais. Educar, nessa perspectiva, só poderia concretizar-se se a mãe abrisse mão do controle, dispondo-se a vivenciar os incômodos da filha. Para Vigotski (2003), a educação tem um caráter criativo, pois há uma constante combinação da experiência da criança e do adulto, “criando novas formas de comportamento”.

O estudo de Ana possibilitou uma reflexão sobre o papel do adulto como educador. A educação autoritária pauta-se na relação Eu-Isso, por isso o adulto deve refletir que a predominância desse tipo de relação não educa, apenas submete a criança à sua vontade.

O estudo também possibilitou uma reflexão sobre a prática psicoterápica infantil. Deve-se ter como princípio ético o respeito à alteridade do outro, estabelecendo, para isso, o limite necessário entre a objetivação do que se observou e a relação humana entre as pessoas. Nesse

sentido, assume-se que não se sabe tudo sobre uma pessoa, apenas “olhares, gestos e palavras”.

O estudo apontou que a brincadeira de faz de conta só pode ser utilizada como recurso para análise em psicoterapia, se a iniciativa de brincar for da criança, visto que não é uma atividade lúdica, mas a criação espontânea da criança de uma nova realidade. Sabe-se que o significado do lúdico na literatura aponta para diferentes concepções. No entanto, é necessário que se comece a diferenciar atividades lúdicas da brincadeira de faz de conta nos estudos sobre a criança.

Vivenciando a tensão constante de conciliar seus desejos com os da mãe, Ana demonstrou que regulava o próprio comportamento, desenvolvia-se! Com histórias bastante criativas, ricas em personagens, vivenciou seu drama criando outra realidade. A brincadeira de faz de conta foi o principal modo de interação de Ana comigo. Considerando que na idade pré-escolar essa é uma atividade guia, pois tem maior repercussão no desenvolvimento psíquico da criança, num dado momento, destaca-se que a brincadeira de faz de conta não pode ser considerada uma atividade lúdica.

Como pode a brincadeira de faz de conta ter a característica de divertimento, quando na verdade ela surge a partir da iniciativa da criança para vivenciar seu drama? Não se exclui, com isso, que esse momento também possa trazer algum tipo de satisfação, pois afinal de contas ela não é a reprodução fiel das experiências infantis, mas uma elaboração criativa das experiências vivenciadas. Contudo, pareceu ter ficado evidente o caráter conflituoso da brincadeira quando Ana interpretou papéis de adulto (mãe, entregadora, funcionária, atendente), criou uma personagem imaginária (“Gabi”) e demonstrou desejo de contrariar sua mãe.

Ao interpretar os papéis de “mãe”, “entregadora”, “funcionária”, “atendente” e “filha”, Ana teve que se submeter às regras de comportamento de cada um desses papéis. Ao criar uma personagem imaginária (“Gabi”), tentou se submeter à outra regra: era preciso dividir a Luciana! Ao contrariar a “mãe”, pude supor que Ana se submetia às regras estabelecidas pela mãe na vida cotidiana.

Contudo, observou-se que “ser” os personagens e contrariar a “mãe” não era nada além de uma liberdade ilusória exercida na brincadeira. Apesar das regras estarem ocultas na situação imaginária, Ana submeteu-se a elas quando satisfaz suas necessidades na brincadeira de faz de conta.

Ao desenvolver a imaginação, a brincadeira de faz de conta pode preparar a criança para a atividade artística, a reação estética diante de uma obra de arte? O estudo apontou que a brincadeira de faz de conta pôde ser interpretada como uma realidade em que a expressão emocional da criança não se realizou sem a ação.

Como foi discutido, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como processos conscientes surgem, originalmente, de experiências relacionais externas. Sendo a brincadeira de faz de conta uma realidade na qual a criança tem experiências relacionais e pode expressar suas necessidades por meio da ação, pode-se sugerir, então, que essa atividade propicia uma protocatarse, ou seja, é uma primeira expressão da criança no desenvolvimento de sua reação estética. Criará ela uma zona de desenvolvimento iminente para a reação estética, compreendida como a catarse de uma pessoa diante de uma obra de arte? Essa questão sugere a realização de um estudo aprofundado sobre o desenvolvimento da reação estético-emocional da criança.

Possibilidades

Após a realização deste estudo e das considerações realizadas, vislumbraram-se duas possibilidades de atuação. Uma, mais direcionada para Ana, consistia em fortalecer nosso vínculo para que ela vivenciasse outras formas de se relacionar. Contudo, essa possibilidade requeria um cuidado e um estudo mais aprofundado, pois em se tratando de uma criança pequena o apego à figura da mãe ainda era muito intenso. A escolha dessa intervenção poderia ter implicações negativas na díade mãe-filha.

Outra possibilidade, talvez essa a mais adequada, seria uma intervenção com os pais. Um trabalho de orientação com a mãe, esclarecendo que a educação de Ana poderia estar voltada para o que ela apresentou como necessidade e não para atender a expectativas sociais. E também com o pai para que fosse mais participativo na rotina da filha, o que ampliaria as possibilidades de ela criar vínculo com outra pessoa. Isso poderia auxiliá-la a perceber outras formas de relação.

Referências Bibliográficas¹⁴

- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar
- Bartholo, J. R. S. (2001). *Você e Eu: Martin Buber, presença palavra*. Rio de Janeiro: Garamond
- Bartholo, R. & Tunes, E. (2004). Da Constituição da Consciência a uma Psicologia Ética: Alteridade e Zona de Desenvolvimento Proximal, Martínez, A. M. & Simão, L. M., (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp. 41-59). São Paulo: Pioneira Thomson Learning
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário Oxford de filosofia*. (D. Murcho... et al., Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- Buber, M. (2004). *Eu e Tu* (8ª ed.). (N. A.V. Zuben, Trad.). São Paulo: Centauro
- Carvalho, A. M. A., Franco, A. L. S. & Politano, I. (2008). Vínculo interpessoal: uma reflexão sobre diversidade e universalidade do conceito na teorização da psicologia. [versão eletrônica]. *Campinas: Estudos de Psicologia*, 25(2), 233-240
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do Jogo*. (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fontes
- Illich, I. (1984). A alternativa para a escolaridade, Marin, P; Stanley, V. & Marin, K. (Orgs.). *Os limites da educação escolar* (pp. 119-143). Rio de Janeiro: Francisco Alves
- Luria, A. R. (2006). *A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória* (2ª ed.). (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes
- Rossetti-Ferreira, M. C. (1986). Introdução, *Mãe e Criança: separação e reencontro: observação em situação de grupo* (pp. 9-33). São Paulo: Edicon
- Tunes, E. & Tunes, G. (2001). O Adulto, a Criança e a Brincadeira. [versão eletrônica]. Brasília: Em Aberto, v. 18, n. 73, pp. 78-88.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. (L. L. Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vigotski, L. S. (2003). A psicologia e o professor, *Psicologia Pedagógica* (pp. 295-306). Porto Alegre: Artmed.
- Vygotski, L. S. (2006). *Obras escogidas, V. 4, Psicologia infantil*. (L. Kuper, Trad.). Madri: Machado Libros (Trabajo original publicado en 1996).
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (Z. R. Prestes, Trad.) [versão eletrônica]. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 11, 23-36

¹⁴ De acordo com o estilo American Psychological Association (APA)

Vigotski, L. S (2009). *Imaginação e criação na infância*. (Z. R. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática (Trabalho original publicado em 2004).

Anexo I

Roteiro de entrevista para Avaliação Diagnóstica Infantil

I - Dados de Identificação:

II - Motivo da Avaliação:

Queixa inicial: A mãe ~~contou~~ relatou que a professora da escola relatou, na última reunião da escola, que a criança era muito agitada e ansiosa. No relatório escolar, descreveu mais detalhadamente comportamentos que expressavam a agitação e ansiedade dela (quando o relatório). A mãe entendeu ainda que em casa a criança era muito velitosa, tem ansiosa e sentimental. Explicou que a criança mostrava preocupações escolares para que queria caso contrário chorava por um muito drama, dizendo: "mamãe, não pode fazer isso com as pessoas não".



III - Considerações Históricas:

1- Concepção / gravidez / parto:

Planejamento familiar	não houve
Acompanhamento Médico	sem acompanhamento pessoal, por causa
Saúde da mãe / acompanhamento pré-natal	do seu problema de saúde e
Riscos para a gestação (uso de medicamentos, drogas, raio x, outros)	pré-natal. Gestação
Alimentação	de risco por causa do estado de saúde da mãe
Relação com o parceiro	relação distante
Relação com a família	relação normal
Tipo de parto	cesáreo
Procedimentos durante o parto	
Condições gerais do bebê (nascimento a termo; estado geral: cor, choro, pulso, reflexo de sucção; necessitou incubadora; alta com a mãe ou internação, etc.)	condições normais,
Outros:	sem alterações ou patologias

2- Primeiro ano de vida:

Amamentação	até os 7 meses
Sono	a mãe relatou que a criança dormia bem, mais
Alimentação (pastosa e sólida)	a partir dos 4 meses
Psicomotricidade – idade em que sustentou a cabeça (), sentou (), engatinhou (), desmembramento andou (), balbucio (), falou (), controlou esfíncteres ().	normal.
Quem cuidava do bebê?	a mãe / babá / avó
Estado geral de saúde nessa fase: doenças / vacinas	a mãe relatou infecções de garganta.

3- Infância:

Socialização (interage com outras pessoas, brinca com outras crianças)	
Apresenta problemas de fala? É bem compreendido quando fala?	não. Fala e é compreendido.
Apresenta algum comportamento diferente, que a família não aprova?	



Tem curiosidade pelos órgãos genitais? Pergunta sobre isso para pessoas da família? Para quem?

Educação infantil (idade em que entrou na escola, adaptação, relação com as professoras, relação com os colegas). 3 anos / boa adaptação e relação

Apresenta alguma dificuldade de aprendizagem? Qual? Nenhuma, gosta de fazer as atividades da escola.

O que a escola sugeriu para auxiliar na aprendizagem?

O que a família fez para auxiliar na aprendizagem escolar?

Vida social da família (lazer, compromissos sociais, religiosos, amigos) grupos de dança, ir ao park, almoçar fora

Como são as atividades de vida diária (vestir, calçar, banho, higiene bucal, refeições, deveres de escola, etc.) Acorda cedo, assiste desenho, brinca. Não gosta de comida, mas gosta de comer doces. Está com o estômago alto.

Esta criança possui algum tipo de responsabilidade em casa? Como: ajudar em pequenas tarefas domésticas, cuidar de seus brinquedos e outros pertences, como isso é cobrado pela família? Não

Com quem ele se relaciona melhor na família, por quê? Vive com a mãe.

Como é a vida afetiva – alegre, triste, com baixa tolerância à frustração, obediente, líder ou segue os outros, etc. Alegre, brinca muito. Dependente muito das vontades e não gosta de ser contrariada.

Qual é a expectativa da família em relação à esta criança, a partir desta avaliação?

Descreva um domingo, feriado ou festa com seu (sua) filho (a): A mãe relatou que a criança adorava ir ao park, brincar em brinquedos eletrônicos. Ia com a mãe para passear no shopping para almoçar fora. Nas aniversários, sempre fazia festas em casa, comemorando com alegria o dia da criança.

IV – Comportamento durante a Avaliação:

Anotar como foi o contato que o avaliador teve com a criança. 21/05 no primeiro contato, brincamos de bola, de jogo, a criança brincou na piscina de bolinha. Disse que gostava de brincar de massinha e que os colegas da escola só gostavam de brincar com massinha. Conversei com a criança que na primeira sessão brincávamos de massinha. A criança fez, ainda, um "castelo" criando uma ordem em que cada animal (representados por peças de madeira) era

Centro de Atendimento Comunitário do UNICEUB –

SCS – Quadra 1 – Conj. A – 3º andar – Edifício União – Brasília-DF – Fone: (61) 3966-1626

www.uniceub.br – cenfor@uniceub.br



Na fabricação de papel reciclado, a quantidade de água equivale apenas a 2% da utilizada para a produção de papel alveado.

passionado em um lugar do "castelo".

Anexo II

Ficha de Avaliação e Observação da Educação Infantil

Aluno (a): _____

Modalidade: _____ Turma: _____ Turno: _____

Professora: _____

Características Físicas, Mentais, Sociais e Emocionais.

Legenda: (S- SIM) (N -NÃO) (AV- ÀS VEZES)

	1º B	2º B	3º B	4º B
- Desenvolve-se nos trabalhos realizados	S			
- Gosta de fazer trabalho em grupo	S			
- Realiza atividades com interesse	S			
- É tímido (a)	N			
- Faz perguntas	S			
- Pronuncia as palavras com facilidade	S			
- É obediente	S			
- É solidário com a professora	S			
- Espera sua vez	S			
- Emite recados com clareza	S			
- Aceita mudança de rotina	S			
- Concentra-se ao fazer as atividades	AV			
- Pede sempre ajuda	S			
- Demonstra agressividade	N			
- Rabisca e estraga trabalhos dos colegas	N			
- É bem aceito (a) pelos colegas	S			
- Demonstra dificuldade em organização	N			
- Cuida bem de seus pertences	S			
- Alimenta-se sozinho (a)	S			
- Maneja bem o material de arte	S			
- É observador (a)	S			
- Apresenta higiene pessoal	S			
- Usa o vaso sanitário corretamente	S			